

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

164 | juillet-septembre 2008

Évaluation des politiques éducatives et comparaisons  
internationales

---

# Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne

David Greger

Traducteur : Marcel Rieu



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2138>

DOI : 10.4000/rfp.2138

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 91-98

ISBN : 978-2-7342-1136-5

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

David Greger, « Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2138> ; DOI : 10.4000/rfp.2138

---

© tous droits réservés

# Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne

David Greger

Traduit de l'anglais par Marcel Rieu avec la collaboration de la rédaction

## Introduction

Cet article s'interroge sur les réflexions et les réactions obtenues lors de la publication des résultats de la première enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*) de l'OCDE en République tchèque et en Allemagne. Le choix de ces deux pays nous permet d'étudier comment des résultats similaires peuvent être perçus de façon très différente en fonction des pays et provoquer des réactions variables de la part des décideurs politiques. Si des réformes d'envergure ont été adoptées en Allemagne, en réaction aux résultats de PISA 2000, tel n'a pas été le cas en République tchèque où les résultats de l'enquête internationale n'ont guère entraîné de réaction de la part des décideurs politiques. Dans cette étude exploratoire, nous présentons également des premiers éléments d'analyse tendant à montrer que les enseignements de PISA en termes de politiques éducatives – en particulier en ce qui concerne les effets négatifs de la présence d'écoles sélectives dans l'enseignement obligatoire – sont incorporés de façon variable selon les pays, ce qui jette un doute sur le processus d'*evidence-based policy* que l'enquête est censée appuyer.

## L'Allemagne et la République tchèque : des résultats similaires à l'enquête PISA

L'Allemagne et la République tchèque ont participé aux trois enquêtes PISA (PISA 2000, 2003, 2006). L'enquête PISA 2000 a placé l'Allemagne en

dessous de la moyenne de l'OCDE dans les trois domaines de compétences mesurées : en compréhension de l'écrit ainsi qu'en cultures mathématique et scientifique. Dans les enquêtes suivantes (2003, 2006), l'Allemagne a amélioré sa position et se classe dans le groupe des pays qui ont obtenu des résultats proches de la moyenne de l'OCDE. En ce qui concerne les compétences scientifiques, l'Allemagne a même obtenu en 2006 des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE. PISA 2000 place la République tchèque en dessous de la moyenne de l'OCDE uniquement en compréhension de l'écrit. Ses résultats sont dans la moyenne en mathématiques et supérieurs à la moyenne en sciences. Les bons résultats obtenus par les élèves tchèques en mathématiques et en sciences ont été confirmés par les enquêtes PISA 2003 et 2006 et correspondent aux très bons résultats que la République tchèque a obtenus dans ces domaines dans l'enquête TIMSS (1). Cependant, les résultats en lecture demeurent inférieurs à ceux d'autres pays de l'OCDE. Bien que les différences de classement de l'Allemagne et de la République tchèque les situent artificiellement, dans les palmarès, dans des groupes de pays différents (inférieur, supérieur ou égal à la moyenne de l'OCDE), il est important pour notre propos de souligner le fait que les différences de moyennes entre les élèves des deux pays ne sont pas statistiquement significatives (voir tableau 1 – les résultats ne sont statistiquement différents que pour les sciences dans PISA 2000 et 2003

**Tableau 1. – Scores nationaux aux trois cycles de l'enquête PISA  
pour la République tchèque et l'Allemagne**

	PISA 2000			PISA 2003			PISA 2006		
	Compréhension de l'écrit	Maths	Sciences	Compréhension de l'écrit	Maths	Sciences	Compréhension de l'écrit	Maths	Sciences
République tchèque	492 (2.4)↓	498 (2.8)O	511 (2.5)↑	489 (3.5)O	516 (3.5)↑	523 (3.4)↑	483 (4.2)↓	510 (3.6)↑	513 (3.5)↑
Allemagne	484 (2.5)↓	490 (2.5)↓	487 (2.4)↓	491 (3.4)O	503 (2.4)O	502 (3.6)O	495 (4.4)O	504 (3.9)O	516 (3.8)↑

Légende des cellules :

1. Erreur-type (S.E.) entre parenthèse.

2. Positionnement des scores nationaux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE (↓ score significativement inférieur au niveau statistique à la moyenne de l'OCDE, O pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne de l'OCDE, ↑ score significativement supérieur au niveau statistique à la moyenne de l'OCDE). Les cases grisées montrent les épreuves de PISA pour lesquelles les performances tchèques et allemandes présentent une différence statistiquement significative.

ainsi qu'en compréhension de l'écrit et en mathématiques pour PISA 2006). Par conséquent, nous pouvons dire que les résultats en compréhension de l'écrit et en mathématiques des élèves allemands et tchèques sont comparables dans PISA 2000. Globalement, les résultats de la République tchèque et de l'Allemagne se trouvent être également similaires à ceux des autres pays d'Europe centrale (à savoir la Hongrie, la Slovaquie et l'Autriche).

Le tableau 1 montre que les résultats obtenus par la République tchèque et l'Allemagne dans l'enquête PISA 2000 (de même que dans les autres enquêtes PISA) ont des profils relativement similaires. Non seulement les moyennes de ces pays sont proches les unes des autres et, dans la plupart des cas, ne montrent pas de différences statistiquement significatives, mais leurs résultats aux enquêtes PISA révèlent d'autres similitudes qui méritent d'être soulignées. PISA accorde une importance particulière aux inégalités de résultats entre élèves dans chaque pays. On sait depuis longtemps que toutes les sociétés avancées montrent une corrélation positive entre la réussite des élèves et leur milieu socioculturel et économique. Les enfants issus de familles des classes les plus favorisées obtiennent souvent de meilleurs résultats aux tests et parviennent à des niveaux d'éducation plus élevés que leurs pairs issus des classes moins aisées. Cependant, l'étude PISA attire notre attention sur le fait que l'influence du milieu social et familial sur les résultats des élèves est plus ou moins forte selon les pays et leur système scolaire.

De ce point de vue, les résultats à PISA 2000 de l'Allemagne montrent une grande variation « Points au test associés à une unité de l'indice ESCS ». (Tout ce qui vient d'être dit pour l'Allemagne dans les résultats entre les élèves. Le pays présente l'écart de performance le plus important de tous les pays de l'OCDE entre les 10 % les plus faibles et 10 % les plus forts). Il est également caractérisé par des résultats très différents selon les établissements et les différents types d'établissements (l'Allemagne fait partie de ces pays dont une large part de la variation observée dans les résultats en compréhension de l'écrit s'explique par les différences entre les écoles, voir le tableau 2, l'indicateur « variance inter-établissement des performances en sciences »). Les résultats obtenus par les élèves allemands sont, de plus, fortement dépendants du milieu familial (voir le tableau 2, l'indicateur « Points au test associés à une unité de l'indice ESCS »). Tout ce qui vient d'être dit pour l'Allemagne est également vrai pour la République tchèque (voir tableau 2), même si l'amplitude des problèmes s'y avère légèrement différente. Dans la plupart des statistiques, ils se trouvent également proches des autres pays de la région tels que la Hongrie, la Slovaquie et l'Autriche. Tous ces pays montrent des disparités importantes dans les performances des élèves, des résultats très différents selon les établissements et des corrélations très fortes entre les résultats et le milieu socioéconomique familial.

La répartition inégale des résultats que l'enquête PISA a révélée s'explique, en partie, par la nature

Tableau 2. – **Variance inter- et intra-établissement des performances en sciences (PS) et indicateur sur le lien entre le milieu socio-économique et les résultats scolaires – PISA 2006, science**

	Variance inter-établissement en PS	Variance intra-établissement en PS	Points au test associés à une unité de l'indice ESCS (2)
République tchèque	62,4	55,9	51
Allemagne	66,2	50,8	46
Moyenne OCDE	33,0	68,1	40

Source : PISA 2006

Tableau 3. – **Différences de score moyen entre les différents types d'établissements en compréhension de l'écrit, République tchèque**

Type d'établissements	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006
	Score moyen (S.E.)	Score moyen (S.E.)	Score moyen (S.E.)
<i>CITE 2 – premier cycle secondaire</i>			
École de base	474 (3,8)	469 (4,2)	457 (4,3)
Gymnasium étendu (3)	582 (5,6)	593 (5,4)	609 (3,9)
Écoles spéciales (4)	268 (10,6)	300 (12,2)	314 (21,5)
<i>CITE 3 – second cycle secondaire</i>			
Gymnasium (lycée)	592 (4,8)	584 (5,4)	603 (11,0)
Écoles secondaires techniques	525 (3,4)	517 (3,7)	522 (4,9)
Écoles secondaires professionnelles	436 (4,4)	433 (6,3)	386 (12,1)
République tchèque	492 (2,4)	489 (3,5)	483 (4,2)

sélective des systèmes éducatifs de ces pays (*Regards sur l'éducation*, 2002, p. 81 *sqq.*, *Education Policy Analysis*, 2002, p. 51-56). La République tchèque et l'Allemagne sont (avec la Hongrie, la Slovaquie et l'Autriche) les pays dont les systèmes éducatifs sont les plus sélectifs et qui appliquent très tôt une répartition des élèves dans différents types d'établissements (ou de classes) en fonction de leurs résultats passés et des capacités qu'ils ont montrés. En Allemagne, dans la majorité des *Länder*, la première sélection se fait à l'âge de 10 ans (comme en Autriche) et en République tchèque à l'âge de 11 ans (comme en Slovaquie et en Hongrie) ; ce qui constitue l'orientation institutionnelle la plus précoce des pays de l'OCDE (*Education Policy Analysis*, 2002, p. 55). Même si l'OCDE place l'âge de la première sélection du système éducatif tchèque à

11 ans, en réalité, les élèves tchèques peuvent subir leurs premiers examens sélectifs dès l'âge de 8 ans lorsqu'ils demandent à entrer dans les classes ou les écoles à programmes élargis en langues étrangères, mathématiques ou sciences (pour en savoir plus voir Kotásek, Greger, Procházková, 2004, Straková, 2007). La sélection suivante a lieu à l'âge de 11 ou 13 ans lorsqu'au terme de la 5<sup>e</sup> ou de la 7<sup>e</sup> classe, certains élèves (10 % d'une classe d'âge) s'orientent vers un lycée dès le premier cycle du secondaire pour y suivre un cursus de huit ou six ans. Les résultats de l'enquête PISA montrent qu'il existe une énorme différence dans les résultats obtenus par les élèves des cycles sélectifs et ceux des cycles non-sélectifs (voir tableau 3 – c'est vrai aussi pour les résultats du système tripartite du deuxième cycle secondaire présentés dans le même tableau). Cette différence

Tableau 4. – **Différences dans les scores et les écart-types entre les trois types d'établissements du premier cycle du secondaire, en compréhension de l'écrit, Allemagne**

Types d'établissements	PISA 2000		PISA 2003	
	Score moyen	Écart-Type (8)	Score moyen	Écart-Type
Gymnasium	582	66	587	64
Realschule	495	72	501	77
Hauptschule	395	79	406	84

Source : PISA Konsortium Deutschland (2003)

s'accroît régulièrement : si l'on prend comme indicateur l'évolution de la différence de résultats entre PISA 2000 et 2006, les résultats de la filière sélective du « Gymnasium étendu » augmentent de 582 en 2000 à 603 en 2006 alors que, dans le même temps, la moyenne des écoles de base a chuté.

Non seulement la moyenne des résultats diffère entre les deux types d'établissements, mais aussi la composition sociale de leur recrutement. Les données détaillées recueillies par PISA sur le milieu familial des élèves révèlent la composition socio-économique des différents types d'établissements au sein d'un système scolaire sélectif. Les *Gymnasien* étendus reçoivent des élèves venant d'un milieu social plus favorisé que celui des élèves des écoles de base (5).

Une image défavorable similaire du système scolaire sélectif allemand fut décrite par les chercheurs travaillant sur les données de PISA. Concernant la structure tripartite du premier cycle secondaire allemand, ces données montrent que les élèves des *Gymnasien* réussissent considérablement mieux que les élèves des établissements *Hauptschule* et *Realschule* (6) (PISA Konsortium Deutschland, 2003). Comme pour la République tchèque, les écarts de résultats ont tendance à augmenter. Il a été montré que l'amélioration de la moyenne générale des résultats de PISA 2003 était principalement due à une amélioration des élèves de *Gymnasium*, et donc que l'écart entre les bons résultats et les mauvais s'était creusé. Les données de PISA mettent ainsi en évidence la nature sélective de la composition sociale des élèves des *Gymnasien* comme ce fut le cas pour la République tchèque (7).

L'un des principaux enseignements de PISA 2000 est que, en moyenne, les meilleurs résultats aux évaluations étaient obtenus dans les pays dont les systèmes éducatifs sont les moins sélectifs et où l'origine sociale des élèves pèse le moins sur leurs résultats

(*Regards sur l'éducation*, 2002 (9)). En revanche, parmi les pays qui ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne, seuls deux (l'Autriche et la Belgique, pour la région flamande) ont montré un haut niveau de sélection et un poids important du milieu socio-économique des élèves sur leurs résultats. Le rapport international de PISA 2000 indique clairement que les inégalités scolaires sont ancrées dans les institutions allemandes et tchèques et affirme que, « neutraliser les différences entre les types d'établissements et les types de programmes scolaires, réduit statistiquement les écarts entre établissements de 75 à 10 % en Allemagne (il en est de même en Autriche et en Hongrie). En République tchèque, neutraliser les différences entre établissements d'enseignement général ou professionnel, et entre les programmes des premier et second cycles du secondaire, réduit également les variations entre établissements de 52 à 7 % » (OCDE 2001, p. 63). L'analyse des politiques éducatives produite par l'OCDE (2002, p. 54-56) va même plus loin et analyse les désavantages des systèmes sélectifs par rapport aux systèmes dans lesquels la sélection ne commence pas avant l'âge de 16 ans. Les auteurs de ce rapport sont conscients des limites des études telles que PISA ; aussi indiquent-ils plutôt plusieurs explications possibles au constat que les systèmes sélectifs tendent à réussir moins bien que les systèmes scolaires de type compréhensif.

Ces résultats constituent le plus grand défi pour les systèmes scolaires sélectifs et signifient clairement aux décideurs politiques de République tchèque et d'Allemagne que la nature sélective de leur système éducatif explique à la fois les disparités importantes dans les résultats des élèves qu'ils connaissent et la faiblesse de leurs performances générales comparées à celles des autres pays. Malgré de telles preuves – sur les effets négatifs d'une sélection précoce et d'une répartition en groupes académiquement homogènes, preuves fournies par PISA et par

d'autres études, comme nous l'avons vu précédemment –, les décideurs politiques n'ont pas jugé utile de proposer des réformes structurelles de leur système scolaire. En revanche, les mesures qui ont été adoptées en Allemagne, suite aux mauvais résultats de PISA – comme le développement de l'évaluation standardisée des élèves – sont présentées comme des *evidence-based policies*, alors même que les données émanant de PISA ou d'autres travaux de recherche sur lesquelles elles se fondent, apparaissent bien moins convaincantes (si toutefois elles le sont) que celles que nous venons de présenter.

### **La réception des résultats de PISA et les réponses apportées par les décideurs politiques**

Dans la première partie de ce texte, nous avons montré que les résultats de PISA 2000 (comme ceux de 2003 et 2006) des élèves allemands et tchèques de 15 ans étaient en de nombreux points similaires. Cependant la perception en a été très différente dans les deux pays. Les chercheurs tchèques ainsi que les rapports officiels nationaux de PISA ont interprété les résultats d'une façon globalement plutôt positive, en notant principalement que les élèves tchèques obtenaient, à la fin de la scolarité obligatoire, des performances moyennes relativement élevées alors que, dans le même temps, la République tchèque montrait une forte corrélation entre les résultats des élèves et leur milieu familial (10). Une des raisons de cette interprétation positive des résultats tient probablement dans le fait que la République tchèque se situe dans la moyenne de l'OCDE en mathématiques et au-dessus de cette moyenne en sciences. Cependant, il faut garder à l'esprit que, même si la République tchèque se trouve dans le groupe de pays de l'OCDE qui sont parvenus à la moyenne relative de l'OCDE alors que l'Allemagne se place, elle, dans le groupe de pays dont les résultats sont inférieurs à la moyenne en mathématiques, la différence entre ces deux pays n'est, en fait, pas statistiquement significative. Ceci montre les risques d'une présentation simpliste des données sous forme de classement entre les pays. Une autre interprétation de ces différences de perception entre la République tchèque et l'Allemagne met l'accent sur les attentes et aspirations différentes dans chacun de ces deux pays : alors que l'Allemagne s'attend à figurer parmi les pays les plus performants, les attentes de la République tchèque ne seraient pas aussi ambitieuses.

On pourrait penser à des interprétations plus élaborées expliquant ces différences de perception entre

les deux pays. Cependant, le fait est que la publication des résultats de PISA 2000 en Allemagne est souvent nommée comme le « choc PISA ». Certains auteurs ont même comparé les conséquences de PISA sur l'éducation en Allemagne au choc produit par le lancement de Spoutnik sur les États-Unis, ou même à la Révolution française (cf. sur ce point, Ertl, 2006, p. 621). Les résultats de l'Allemagne à l'enquête PISA ont été perçus comme une crise du système éducatif et il s'est alors formé un vaste consensus dans la société pour dire qu'une réforme du système était inévitable.

Contrairement à cela, les résultats tchèques furent dans l'ensemble plutôt bien reçus et perçus comme satisfaisants et ils n'ont produit aucune demande de réforme. PISA est entré dans le débat scientifique mais n'a pas incité à de grands débats publics sur l'éducation. Peu d'articles parurent dans les journaux ; ils ont fait état principalement des résultats de PISA et de la place des deux pays aux « Olympiades PISA ». Les médias n'ont exercé aucune pression pour des changements. Le moment essentiel où ont eu lieu pressions et débats pour le changement a été en République tchèque, le début des années quatre-vingt-dix, quand la transformation post-communiste a commencé. À cette époque, la majorité des parents et de l'opinion publique était insatisfaite de l'état de l'enseignement (pour plus d'information, cf. Kotásek, Greger, Procházková, 2004). De nos jours, plus des deux tiers des parents et de l'opinion publique se disent satisfaits du niveau de l'enseignement, comme le montrent de récents sondages. Or la situation en Allemagne, après la publication des résultats de PISA était assez similaire à celle de la République tchèque dans les années quatre-vingt-dix, ce qui a donné aux décideurs politiques allemands une grande marge de manœuvre pour introduire des réformes dans un climat en attente de changements.

Analysant les réflexions sur PISA publiées dans la presse de plusieurs pays, G. Schmidt (2004) a montré que beaucoup de ces articles présentaient les évaluations standardisées nationales, usant le plus souvent de tests de niveau, comme des mesures prometteuses, au regard de l'enquête PISA. Celle-ci a alors pu être utilisée pour justifier l'existence de tests d'évaluation nationaux dans les pays où ils étaient déjà mis en œuvre, ou pour justifier les réformes allant en ce sens. Ceci fut même fortement exprimé par des sources officielles proches des gouvernements et le Royaume-Uni, la Hollande et la Suède furent souvent cités comme exemples attestant que les systèmes éducatifs nationaux obtenant de bonnes performances



moyennes sont ceux qui utilisent de telles évaluations depuis des années. L'argument visant à emprunter la politique du voisin a donc été utilisé pour introduire les évaluations et les programmes nationaux dans une Allemagne où, jusqu'alors, la culture de l'évaluation était peu développée et où l'usage de tests à une grande échelle rencontrait des réticences, comme c'était également le cas en République tchèque (11).

En réaction aux piètres résultats de l'Allemagne à l'enquête PISA, le ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF) a donc réagi en prenant une série de mesures politiques. Cependant, aucune d'elles ne s'est attaquée aux problèmes structuraux ou n'a visé à abolir la sélection précoce dans le système scolaire allemand. Au lieu de cela, le ministère commanda le Rapport Klieme sur l'établissement de standards nationaux. Les auteurs de ce rapport déclarèrent que « le développement des standards et des critères de réussite nationaux représentait un changement drastique dans le système scolaire de la République fédérale d'Allemagne » (cité in Ertl, 2006, p. 622). Alors même que de nombreux observateurs étaient sceptiques quant à la possibilité d'une telle mise en place, depuis l'année scolaire 2004/2005, tous les *Länder* ont introduit des standards nationaux pour l'enseignement de l'allemand, des mathématiques et d'une première langue vivante, créant ainsi les bases pour la mise en place des futurs programmes et de la formation continue et initiale des professeurs. Depuis 2006, une évaluation à l'échelon national vise à vérifier si tous les *Länder* ont atteint les standards définis. Pour ce faire, fut fondé en 2004, l'Institut pour le Développement de la Qualité en Éducation (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*). Comme le fait remarquer H. Ertl (2007), un tel consensus sur la création de standards nationaux à l'échelon fédéral et sur la mise en place d'une structure institutionnelle chargée d'évaluer si ces niveaux sont atteints, aurait été inconcevable sans l'impact de l'enquête PISA.

## Conclusions

Dans cet article, nous avons vu comment les résultats à une enquête internationale sur les acquis des élèves (PISA) ont été perçus dans deux pays voisins qui ont obtenu des résultats assez similaires et dont les systèmes scolaires partagent de nombreuses ressemblances (par exemple une sélection précoce et une filière professionnelle importante). Nous avons montré combien la République tchèque a peu réagi à PISA, ni dans les débats publics, ni chez les décideurs politiques, tandis que, en Allemagne, les résul-

tats de PISA ont conduit à une « crise de l'éducation allemande » et à une demande de réforme. Les décideurs politiques allemands ont décidé de différentes mesures dont le but fut de repositionner l'Allemagne dans le haut du classement. La réforme la plus visible, l'introduction de standards nationaux à l'échelon fédéral, a été brièvement décrite ici.

Malgré les mesures engagées en Allemagne, en réaction au choc provoqué par PISA (telles que le projet *LiD Lesen in Deutschland* pour améliorer la lecture, le projet SINUS pour l'enseignement des mathématiques et des sciences et plusieurs mesures destinées aux élèves issus de l'immigration, comme l'allongement de la journée scolaire, le développement de l'orientation professionnelle ou des formations interculturelles pour les enseignants), aucune solution n'a été proposée au problème principal identifié par PISA : la forte corrélation entre la réussite scolaire des élèves et leur milieu socio-économique. La réforme en Allemagne ignore ainsi le besoin de repenser la sélection précoce liée à la structure tripartite du système. Ainsi, le climat et le consensus sans précédent en faveur du changement en éducation n'ont pas été mis à profit pour réformer la structure sélective du système scolaire, alors même que les enquêtes PISA ont, de manière récurrente, incité à aller en ce sens pour réformer un système scolaire sélectif peu performant.

La situation en République tchèque était très différente. Une sélection précoce fut réinstaurée dans le système éducatif tchèque au début des années quatre-vingt-dix, en prenant comme référence les pays occidentaux voisins plus développés (Allemagne et Autriche) et la tradition d'une école de haute qualité datant de l'avant-communisme (avant-guerre). Déjà, à la fin des années quatre-vingt-dix, les experts en éducation reconnaissaient que la réintroduction d'une sélection précoce était un pas en arrière ayant comme conséquence l'augmentation des inégalités scolaires en République tchèque. Dès lors, en 2001 (avant donc que les résultats de PISA ne soient rendus publics), une nouvelle loi sur l'éducation fut rédigée par le ministre social-démocrate de l'époque qui proposait d'abolir la sélection précoce et de développer un collège unique. Mais cette proposition de loi suscita une vive opposition tant de la part des médias, des élites tchèques, des parents d'élèves ayant un important capital scolaire et social, que de la part des directeurs de *Gymnasias*. L'existence du *Gymnasium* et d'un premier cycle secondaire sélectif fut maintenue (pour une discussion plus détaillée voir Greger, 2005 et Greger & Walterová, 2007).

Depuis, les résultats de PISA présentés en première partie de cet article ont montré de manière répétée que l'existence du *Gymnasium étendu* contribue au transfert des inégalités sociales et scolaires d'une génération à l'autre et que les écarts se creusent (et donc que le problème posé par le *Gymnasium* s'accroît). Les experts en éducation s'accordent aujourd'hui à dire que le *Gymnasium étendu* doit être aboli ou, tout au moins, être progressivement abandonné, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années. Les preuves s'accumulent avec les diverses analyses des données de PISA. La nouveauté est également que de nombreux politiciens partagent désormais les conclusions des recherches sur ce point.

Cependant il est considéré comme politiquement dangereux de vouloir abolir le système d'écoles sélectives, tant cet objectif s'est avéré naguère politiquement très sensible et mal accueilli par l'opinion publique. Un sondage d'opinion réalisé en 2008 par l'Institut pour la recherche et le développement en éducation (Université Charles, Prague), auprès d'un échantillon représentatif de 1 200 répondants, montre que l'opinion publique tchèque reste toujours majoritairement attachée à un regroupement des élèves en fonction de leurs capacités scolaires. 67 % des adultes tchèques approuvent l'affirmation suivante : « séparer les élèves dans différents types d'école en fonction de leurs résultats scolaires est bénéfique pour eux ». Le sondage montre également un fort soutien pour le *Gymnasium étendu* : pour 76 % des tchèques, « il est bien que les élèves doués et talentueux puissent étudier dans les petites classes du *Gymnasium étendu* car les enseignants des écoles basiques n'ont pas le temps de s'occuper d'eux particulièrement ». De même, selon 75 % des répondants, le *Gymnasium étendu* dispense une éducation de meilleure qualité que celle des écoles de base. Moins d'un tiers des répondants pense qu'il n'est pas juste que cet enseignement privilégié soit réservé à certains élèves. Ce sondage très récent montre une fois de plus une opinion publique tchèque acquise à

l'idée d'une réussite scolaire fondée sur des capacités intellectuelles innées plutôt que sur l'effort ce qui, en corollaire, justifie la sélection précoce et l'élitisme.

Aussi, malgré l'accumulation de preuves fournies par PISA, il n'y a pas de marge de manœuvre (comme le diraient les décideurs politiques) et la nature sélective des systèmes éducatifs constitue, aux yeux des décideurs politiques, une question à l'égard de laquelle les enseignements de PISA importent peu ! Ni en République tchèque, ni en Allemagne. Le même phénomène peut être observé dans d'autres pays (surtout en Hongrie).

En revanche, les thématiques de la gouvernance, de l'évaluation de la performance, des standards et de l'*accountability* seraient vraisemblablement d'actualité, même sans l'enquête PISA, comme composantes des nouveaux modes de régulation néo-libérale des systèmes scolaires. Dès lors, l'introduction de standards scolaires nationaux en Allemagne, en réaction aux mauvais résultats, n'apparaît pas comme relevant d'une *evidence-based policy*, ce qui nous ramène à la question fondamentale que cet article aborde brièvement : les résultats des enquêtes PISA importent-ils, et en quoi ? De fait, PISA importe, tant en République tchèque qu'en Allemagne, en ce que la référence à ces enquêtes y est très souvent utilisée par les décideurs politiques pour justifier des réformes ou mesures politiques. Néanmoins, je soutiens dans cet article que, dans ces deux pays, PISA importe peu en tant qu'outil servant à fonder des mesures politiques sur des données de recherche, car les conclusions les plus objectives sur la nature problématique de la sélection et de l'orientation précoces des élèves au sein des systèmes scolaires tchèque et allemand ne sont pas prises au sérieux par les décideurs politiques et ne conduisent pas à des réformes structurelles.

David Greger

david.greger@pedf.cuni.cz

Université Charles de Prague, faculté d'éducation  
Institute for Research & Development of Education

## NOTES

(1) Trends in International Mathematics and Science Study.

(2) Cet indicateur présente le nombre de points au test de sciences associés à la progression d'une unité de l'indice ESCS, l'indice de statut socio-économique et culturel des élèves. Plus cet indicateur est élevé dans un pays, plus l'intensité du lien entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats à l'épreuve est forte.

(3) Établissements du secondaire général qui ont développé, dans les années quatre-vingt-dix, au début de l'ère post-communiste, des classes de premier cycle de secondaire (équivalent du col-

ège français), destinées aux élèves présentant des résultats scolaires avancés.

(4) Écoles destinées aux élèves présentant des besoins particuliers (handicaps mentaux et physiques, troubles du comportement...). Selon la publication d'Eurydice *Chiffres Clefs en Europe* (2005), la République tchèque est caractérisée par le plus fort pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements spécialisés (5 % d'une classe d'âge).

(5) Les 40 % d'élèves issus des milieux socioéconomiques et culturels les plus défavorisés ne représentent que 15 % des élèves des *Gymnasia* étendus, alors que les 40 % issus des milieux



les plus favorisés représentent 70 % de ces élèves (Mat já and Straková, 2005).

- (6) *Realschule* représente l'école intermédiaire et *Hauptschule* l'école ayant le niveau le plus bas dans le système secondaire tripartite allemand. Ces deux écoles préparent les élèves à une future formation professionnelle dans ce qu'on appelle le système dual. Le *Gymnasium* dispense aux élèves un enseignement plus académique et les prépare à des études universitaires (pour plus d'information sur le système scolaire allemand, cf. Ertl & Phillips, 2000).
- (7) Baumert & Schümer (2001, p. 355) montrent que les enfants de la classe sociale la plus favorisée (cadres supérieurs) ont environ cinq fois plus de chances d'aller au *Gymnasium* que ceux de la classe la plus défavorisée (les ouvriers non-qualifiés). D'autres études reflétant la composition sociale des différents types d'établissements secondaires sont publiées dans Ertl (2006, p. 620).
- (8) L'écart-type est un indicateur de l'amplitude des disparités de performances entre les élèves.
- (9) Nous faisons ici référence à une publication de l'OCDE, puisqu'il s'agit d'une littérature qui vise à influencer les débats publics et l'élaboration des politiques éducatives, entre autres, par une large reprise dans les médias. Cependant, un ensemble de

recherches converge désormais pour montrer l'efficacité des écoles à filières (par exemple, Duru-Bellat & Suchaut, 2005 ; Haahr et al., 2005 ; Gorard & Smith, 2004 ; Mons, 2007).

- (10) Les rapports nationaux officiels tchèques sur PISA ont principalement fait référence au caractère relativement satisfaisant des performances tchèques, compte tenu de la faiblesse des ressources financières investies dans l'éducation. Par exemple, selon le rapport national tchèque sur PISA 2003, la République tchèque appartient au groupe de pays (avec la Finlande, la Corée, le Japon, le Canada et les Pays-Bas) où des performances décentes ont été atteintes avec des ressources financières limitées, ce qui montre l'efficacité du système éducatif (Koucký et al. 2004).
- (11) L'Allemagne et la République tchèque n'avaient pas de système national d'évaluation. C'est pourquoi les résultats de l'enquête PISA représentent les informations les plus solides sur les performances scolaires de ces pays. L'impact des données de PISA et leur influence y furent donc plus grands que dans les pays qui ont l'habitude de recueillir régulièrement des données d'évaluation comme le Royaume-Uni. Encore aujourd'hui, la République tchèque ne met en œuvre aucun test d'évaluation à l'échelon national, à aucun niveau de son système scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUMERT J., SCHÜMER G. (2001). « Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung Und Kompetenzerwerb Im Nationalen Vergleich ». In Deutsches Pisa-Konsortium (Ed.), *Pisa 2000, Basiskompetenz Von Schülerinnen Und Schülern Im Internationalen Vergleich*. Opladen, Leske & Budrich, 2002, P. 323-410.
- COMMISSION EUROPÉENNE. EURYDICE. EUROSTAT (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- DURU-BELLAT M. & SUCHUAT B. (2005). « Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA Tells Us ». *European Educational Research Journal*, vol. IV, n° 3, p. 181-194.
- ERTL H. (2006). « Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany ». *Oxford Review of Education*, vol. XXXII, n° 5, 2006, p. 619-634.
- ERTL H. & PHILLIPS D. (2000). « The enduring nature of the tripartite system of secondary schooling in Germany: some historical explanations ». *British Journal of Educational Studies*, vol. XLVIII, n° 4, p. 391-412.
- GORARD S. & SMITH E. (2004). « An international comparison of equity in education systems ». *Comparative Education*, 40(1), p. 15-28.
- GREGOR D. & WALTEROVÁ E. (2007). « In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic ». *Orbis scholae*, vol. I, n° 2, p. 11-44.
- GREGOR D. (2005). « Développement et débat autour du modèle de collège unique en République tchèque et dans d'autres pays d'Europe centrale et orientale ». Communication au colloque « Construction, déconstruction du collège unique », AECSE – Université Paris VIII, 2005. Consultable sur : <[http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque\\_construction\\_deconstruction/david\\_gregor?set\\_language=fr](http://ep.inrp.fr/EP/colloques/colloque_construction_deconstruction/david_gregor?set_language=fr)> (consulté le 14 janvier 2009).
- HAAHR J., WITH NIELSEN T., HANSEN E. & JAKOBSEN S. (2005). *Explaining student performance: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Danish Technological Institute. <[www.danistechnology.dk](http://www.danistechnology.dk)>.
- KOTÁSEK J., GREGER D. & PROCHÁZKOVÁ I. (2004). *Demand for Schooling in the Czech Republic (Country Report for OECD)*. Paris : OCDE. Document disponible en ligne à l'adresse suivante : <<http://www.oecd.org/edu/future/sft/demand>> (consulté le 13 janvier 2009).
- KOUCKÝ J. et al. (2004). *U ení pro život: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : Tauris.
- MAT J. P. & STRAKOVÁ J. (2005). « The role of the family and the school in the reproduction of educational inequalities in the post-Communist Czech Republic ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. XXVI, n° 1, p. 15-38.
- MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- OCDE. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2002). *Regards sur l'éducation 2002*. PARIS : OCDE.
- OCDE. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2002). *Education Policy Analysis 2002*. Paris : OCDE.
- OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris : OCDE. [Paru également en français sous le titre : *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves PISA 2000*].
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (2003). *PISA 2003 Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs Zusammenfassung*. Ressource disponible en ligne à l'adresse suivante : <[http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusammenfassung_2003.pdf)> (consulté le 13 janvier 2009).
- SCHMIDT G. (2004). « Reactions of Participating Countries as Reflected in Their Press: A Comparison ». *European Education*, vol. XXXV, n° 4, p. 58-69.
- STRAKOVÁ J. (2007). « The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic ». *Czech Sociological Review*, 2007, vol. XLIII, n° 3, p. 589-610.